érudit
www.erudit.org

Article

« L'interculturel en classe : pour une prise en compte de la spécificité culturelle dans l'intervention »

Geneviève Audet

McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill, vol. 46, n° 3, 2011, p. 443-458.

Pour citer cet article, utiliser l'information suivante :

URI: http://id.erudit.org/iderudit/1009176ar

DOI: 10.7202/1009176ar

Note : les règles d'écriture des références bibliographiques peuvent varier selon les différents domaines du savoir.

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter à l'URI https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche. *Érudit* offre des services d'édition numérique de documents scientifiques depuis 1998.

Pour communiquer avec les responsables d'Érudit : info@erudit.org

Document téléchargé le 16 novembre 2015 06:46

L'INTERCULTUREL EN CLASSE : POUR UNE PRISE EN COMPTE DE LA SPÉCIFICITÉ CULTURELLE DANS L'INTERVENTION

GENEVIÈVE AUDET *Université de Montréal*

RÉSUMÉ. Cet article présente des résultats issus d'une analyse de récits de pratique d'éducation interculturelle en maternelle, analyse ayant mené à un ordonnancement en sept jalons en progression vers un idéaltype d'engagement envers l'enfant « d'une autre culture ». Plus spécifiquement, c'est la mise en dynamique de récits témoignant de deux de ces jalons qui nous permettra de pointer la nécessité d'une prise en compte de la spécificité culturelle dans l'intervention, sous l'angle du rapport à l'Autre qu'elle permet d'instaurer.

INTERCULTURALISM IN THE CLASSROOM : TAKING INTO CONSIDERATION CULTURAL SPECIFICITY IN INTERVENTIONS

ABSTRACT. This article presents an analysis of narratives of intercultural education practices at the preschool level. This analysis has lead to the sequencing of seven markers towards an ideal type of engagement with the child "of another culture." The narratives of two of these markers point towards the necessity of taking into consideration cultural specificity in interventions from the perspective of establishing a rapport with the Other.

Les discours officiels en matière d'éducation ont, depuis une dizaine d'années, opéré un passage « de l'interculturel à la citoyenneté » (Conseil supérieur de l'éducation, 1998); l'éducation interculturelle étant maintenant considérée comme une composante de l'éducation à la citoyenneté. Ainsi, bien que la légitimité de l'éducation interculturelle ait été réaffirmée par la publication d'une *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* (Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 1997a) et d'un *Plan d'action* (MEQ, 1998) s'y rapportant, elle est également considérée comme une des composantes d'un ensemble plus large, l'éducation à la citoyenneté (MEQ, 1997b), risquant ainsi,

selon certains chercheurs et instances (Conseil des relations interculturelles, 2000; Helly, Lavallée et McAndrew, 2000), de perdre en statut. À ce propos, McAndrew (2001) estime d'ailleurs que, bien que ce « virage de l'interculturel au civique » (p. 157) ait suscité peu de débats, ce dernier a provoqué des réactions mitigées. Alors que, précise-t-elle, « la plupart » des « milieux traditionnellement impliqués dans l'éducation interculturelle » y ont vu « la confirmation des positions qu'ils faisaient valoir depuis longtemps, soit la nécessité que la sensibilisation au pluralisme culturel soit balisée par la culture des droits de la personne et s'inscrive dans le cadre d'un espace institutionnel et social commun » (p. 157), certains autres, minoritaires, ont fait valoir leur « crainte que les enjeux spécifiques liés à la diversité culturelle et à l'immigration ne soient banalisés ou même noyés au sein des divers objectifs poursuivis par l'éducation à la citoyenneté » (p. 157).

À notre connaissance, il semble qu'on se soit peu intéressé à la manière dont les enseignants ont « compris » ce passage et, surtout, la manière dont celui-ci a pu, ou non, faire écho dans leur intervention. Au-delà de ces prescriptions, que se passe-t-il dans les classes? Comment les enseignants vivent-ils l'intervention interculturelle? Comment entrent-ils en relation avec les enfants « d'une autre culture »? Ainsi, le présent article vise à présenter des résultats issus d'une analyse de récits de pratique interculturelle d'enseignants (Auteur, 2006), afin de mettre en évidence un danger possible de ce dit passage de l'interculturel à la citoyenneté des discours officiels, en tant qu'il pourrait être compris par les enseignants comme cautionnant une certaine banalisation de la spécificité culturelle dans leur intervention auprès d'enfants « d'une autre culture ». En ancrant notre réflexion sur deux récits de pratique, qui témoignent de deux manières différentes de prendre en compte la spécificité culturelle de l'enfant dans l'intervention, nous apprécierons la qualité du rapport à l'Autre que celles-ci permettent d'instaurer.

CADRE THÉORIQUE : UN INTERCULTUREL REPENSÉ

L'hétérogénéisation croissante du monde contemporain a donné lieu à l'émergence de nouveaux « courants » en anthropologie, dont les discours convergent, soit l'« anthropologie de la modernité » (Augé, 1992; 1994; 1997; Balandier, 1992, 2001), l'« anthropologie transnationale » (Appadurai, 2001) et l'« anthropologie de l'universalité des cultures » (Amselle, 1990; 2001). Somme toute, les auteurs se réclamant de telles anthropologies proposent de développer une « pensée de l'hétérogène ». Ils posent tous comme un fait l'hétérogénéité et la diversité du monde, des cultures et des identités et conçoivent davantage l'individu comme producteur de sa culture que comme le produit de celle-ci en lui accordant un rôle actif plutôt que passif. Ainsi, ils mettent en lumière la nécessité de repenser le concept même de culture; une conception figée et stable de la culture ne permet plus de rendre compte de la réalité culturelle telle qu'elle se présente aujourd'hui, considérant tous les échanges, les « mé-

tissages » (Laplantine et Nouss, 1997), les « branchements » (Amselle, 2001), les « créolisations » (Glissant, 1990) possibles, autant au niveau des groupes que de l'individu lui-même.

Partant du constat que l'hétérogénéité culturelle n'est plus l'exception mais la norme et en s'appuyant notamment sur les anthropologies « de la modernité » (Augé, 1992, 1994, 1997; Balandier, 1992, 2001), « transnationale » (Appadurai, 2001) ou « de l'universalité des cultures » (Amselle, 1990, 2001), Abdallah-Pretceille (1996, 1999, 2003) a développé une théorisation du rapport à l'Autre en contexte hétérogène, le « paradigme de l'altérité ». En effet, on oublie trop souvent que les cultures sont véhiculées par des individus, que la culture n'est pas une entité qui transcende les gens mais qu'elle est plutôt le produit de ceux-ci. C'est dorénavant sur l'individu, en tant que « porteur de culture » (Camilleri, 1989), que doit se focaliser notre attention. En effet, lorsqu'on entre en relation avec une personne d'une autre nationalité, entre-t-on en relation avec un étranger ou rencontre-t-on une personne dont une des caractéristiques est d'être de nationalité étrangère? Rencontre-t-on une culture ou un « porteur de culture » (Camilleri, 1989)? On ne peut prétendre définir autrui lorsqu'on lui attribue des caractéristiques qui ont été, la plupart du temps arbitrairement, liées à un groupe défini, groupe dans lequel on le situe d'ailleurs d'emblée de par ses traits physiques (il est chinois, donc il devrait être..., il est arabe, il réagira donc de telle façon...). C'est dans la relation que les cultures prennent sens affirme Abdallah-Pretceille (1996), qu'elles se définissent véritablement car dans de telles situations, ce n'est pas à des cultures dans leur intégralité qu'on a affaire, mais plutôt à des fragments de celles-ci, fragments qui se donnent à voir différemment, selon les contextes et selon les individus.

Dans une telle perspective, l'individu n'est pas que le produit de sa culture, il est celui qui la construit et qui lui donne sens en fonction des contextes auxquels il est confronté. Il est celui qui « use » de sa culture, qui la « met en scène » et en ce sens, il est à même d'utiliser sa culture pour « communiquer » quelque chose. Or, ce « bricolage » est réalisé dans un cadre de plus en plus marqué par la pluralité, par la diversité, ce qui ne peut que multiplier les sources, les possibilités pour celui qui en use puisqu'il est acteur de son identité culturelle et qu'il a une certaine « capacité d'action » lorsque vient le temps de choisir ses groupes d'appartenance et de référence (Camilleri, et al. 1999, p.23). La culture est ainsi pensée en tant que « stratégies identitaires », mettant l'accent sur son caractère relationnel et dynamique (Camilleri et al., 1999). Dans ces circonstances, il ne devient possible d'appréhender autrui qu'en entrant en relation avec lui, qu'en communiquant avec lui afin d'être en mesure de comprendre ce qu'il tente de « signifier » en « mettant en scène » sa culture de la manière qu'il le fait à ce moment. C'est donc la relation à l'Autre, à l'altérité qui devient la pierre angulaire sur laquelle repose l'interculturel. Cette perspective nous semble particulièrement éclairante lorsqu'il s'agit de poser un regard sur la façon dont les enseignants composent, au

jour d'aujourd'hui, avec la diversité culturelle dans leurs classes puisque ce paradigme met l'accent sur la relation plutôt que sur les cultures. Il nous est apparu particulièrement fécond pour éclairer l'éducation interculturelle sous l'angle de la relation éducative que les enseignants établissent avec des enfants « d'une autre culture ».

APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE : LES RÉCITS DE PRATIQUE COMME ANCRAGE À LA RÉFLEXION PROPOSÉE

La réflexion que nous proposons ici prend appui sur une partie des résultats issus d'une recherche (Audet, 2006) qui nous a permis de reconstruire et de théoriser le savoir d'action (Schön, 1983, 1987) d'enseignants de maternelle en éducation interculturelle. À la base de cette entreprise, il y avait le désir d'explorer en quoi les pratiques d'éducation interculturelle d'enseignants en exercice pouvaient témoigner d'une certaine « mise en acte » du paradigme de l'altérité d'Abdallah-Pretceille (1996, 1999, 2003). Choisir ainsi de donner une telle « voix » aux enseignants nous inscrivait, à l'instar de Giddens (1987), dans une conception des praticiens comme acteurs « compétents ». Au cœur de cette théorie figure un acteur « compétent » qui, du fait du « sentiment de compétence » qu'il s'attribue, a le pouvoir d'« agir » et de s'habiliter dans ce qu'il perçoit comme des contraintes limitant son éventail d'actions possibles. Un acteur donc, qui détient un « pouvoir d'action », un pouvoir d'agir sur les structures et dont le point de vue mérite d'être pris en compte. Ainsi, pour nous, donner une « voix » aux enseignants revenait à reconnaître la nécessité de prendre en compte leur point de vue d'« acteurs en contexte ».

Afin d'avoir accès aux pratiques, nous avons invité des enseignants de maternelle à reconstruire un récit de pratique (Desgagné, 2005; Desgagné, Gervais et Larouche, 2001). Plus spécifiquement, les enseignants ont eu à nous livrer, lors d'un entretien d'explicitation, leur expérience de l'interculturel à travers une situation vécue mettant en scène un enfant « d'une autre culture », et perçue par eux comme problématique, et à nous faire part de la démarche par laquelle ils ont délibéré en vue de résoudre ce problème auquel ils ont été confrontés. La collecte des données en deux temps (années scolaires 2000-2001 et 2004-2005) nous a permis de recueillir vingt récits de pratique, auprès de dix-neuf enseignants de maternelle (un parmi eux ayant participé aux deux temps de la collecte), provenant de dix-huit écoles, toutes situées dans les régions urbaines de Montréal et de Québec. Les récits ont par la suite été reconstruits à l'écrit et validés par leurs auteurs.

Nous ne reviendrons pas ici trop longuement sur la manière dont a été conduit l'ensemble de l'analyse par théorisation ancrée (Glaser et Strauss, 1967) des récits recueillis. Cette analyse nous a menée à présenter un ordonnancement en sept jalons vers un idéaltype d'engagement de l'enseignant envers l'enfant « d'une autre culture », ce dernier actualisant ce que nous avons nommé l'« altérité en

acte », en référence à une certaine « mise en acte » du paradigme de l'altérité d'Abdallah-Pretceille (1996, 1999, 2003). Ainsi, entre un premier jalon où le rapport à l'Autre n'est pas envisagé et celui où il s'incarne dans une relation intersubjective, cinq autres manières, chez les enseignants, d'envisager le rapport à l'Autre « d'une autre culture » ont été documentées. Nous avons fait le choix de nous attarder ici sur deux récits révélant deux différentes manières, pour des enseignants, de se positionner par rapport à la spécificité culturelle des enfants dont ils ont choisi de nous parler. Dans l'analyse menée, les récits dont il sera question ici, ceux d'Éva et de Sylvie, se situent respectivement au deuxième et septième jalon de notre ordonnancement. C'est la mise en dynamique de ceux-ci qui nous a permis d'identifier ce qui manquait à celui d'Éva, si l'on peut dire, pour être en mesure de prétendre à une relation à l'Autre « d'une autre culture » se rapprochant de l'idéaltype dégagé, tel celui de Sylvie. C'est de cette interprétation dont il sera question ici.

Les encadrés qui suivent présenteront des extraits, retraçant les éléments les plus marquants des deux récits, de manière à donner une idée la plus claire possible des événements survenus et de la délibération de l'enseignante qui les a accompagnés.[1] Il est à noter que le recours à l'italique annonce que ce sont les mots exacts de l'enseignant qui sont repris. Ainsi, dans un premier temps, Éva, une enseignante à la retraite au moment où sont recueillis ses propos, relate la situation d'un enfant qui était isolé en classe et nous renseigne sur la manière dont elle s'y est prise pour régler ce problème. Par la suite, Sylvie nous livrera une situation mettant en scène une petite fille originaire d'Haïti adoptée par des parents québécois. Après avoir mis en valeur la logique rendant compte de l'agir interculturel propre à chacune des enseignantes, suite à chacun des récits présentés, nous les mettront en dynamique afin d'éclairer plus spécifiquement la manière dont le rapport à l'Autre s'y déploie.

Le récit d'Éva : un enfant, une personne

> La situation que j'aimerais raconter est celle d'un petit garçon que j'ai eu dans ma classe. Je ne me rappelle pas de quelle nationalité il était, mais je crois que c'était arabe. Il était arrivé ici parce que son père venait étudier au Québec. Sa mère n'était pas venue parce qu'elle enseignait à l'université dans son pays. Monsieur s'ennuyait ici, alors il avait fait venir son fils. Je ne sais pas s'il avait d'autres enfants, mais ici, il n'en avait qu'un. Cet enfant est arrivé à l'école en cours d'année, il venait d'une autre école, donc ce n'était pas son premier contact avec une école au Québec. Il est arrivé dans ma classe au début de novembre, quelques semaines avant l'étape. À ce moment, je voyais le père, mais très rapidement quand il le déposait à la garderie de l'école, parce qu'il s'en allait à l'université. Il revenait le chercher le soir, quand je n'étais pas là. Autrement, je le voyais quand on avait besoin de se rencontrer, pour les différentes remises de bulletin, sinon, on n'avait pas beaucoup de contacts....
>
> Le petit gars, quand il est entré à l'école, il était un peu retiré. Les enfants n'allaient pas trop vers lui, mais ce n'était pas en raison de son ethnie, c'était

> parce qu'il sentait le pipi. Les enfants me le disaient. Ils le nommaient et ils disaient : « Il sent le pipi ». Je disais : « Mais lui avez-vous dit? » Moi, je ne changeais rien à ma façon de faire, malgré cela. Je ne pouvais rien changer; ce n'était pas de sa faute....
>
> En février, quand j'ai vu que c'était pareil, que les vêtements ne changeaient pas, je me suis décidée. J'avais donc rencontré le père pour le bulletin et je lui avais dit.... Mais il reste que c'est embarrassant de dire ça à des parents. Qu'il soit d'une autre nationalité ne changeait rien, parce que c'est autant embarrassant que ce soit n'importe qui. Moi, je le faisais pour les enfants, en fait. Le père avait bien accueilli cette remarque. Après, on voyait qu'il faisait plus attention. Quand je lui en ai parlé, il avait profité de ce moment pour me dire que sa femme n'était pas intéressée à venir vivre au Québec, alors que lui le voulait. Il trouvait qu'il y avait beaucoup plus de possibilités pour les enfants. Ce que j'avais compris de cela, c'est que, peut-être, là-bas, c'était sa femme qui s'occupait plus des enfants... Il ne comprenait pas qu'elle ne veuille pas venir. Quoi qu'il en soit, après qu'on en ait parlé, cela avait changé au niveau odeur....
>
> Pour moi, ça ne changeait rien qu'il soit d'une autre nationalité, absolument rien. Tous les enfants, il faut les prendre où ils sont et essayer de faire le mieux qu'on peut avec eux, comme le font tous les parents, je pense. De toute façon, ils ont toujours bien passé. Qu'ils aient la couleur qu'ils veuillent, ça a toujours été facile. Tous les enfants avaient droit au respect. Qu'ils aient n'importe quelle nationalité, cela ne me dérangeait pas. C'était des enfants. Ce n'était pas des couleurs, c'était des enfants. Pour moi, c'est l'adulte qui crée le climat et qui anime. Moi je créais un climat où tout le monde était égal, où tout le monde s'entraidait et où tout le monde partageait. Lui, il a embarqué dans la « gang » comme les autres, pas différent des autres.

Éva et l'intervention interculturelle

Ce qui surprend dans le récit d'Éva, c'est que, même si elle nous parle d'une situation qui met en scène un enfant considéré par elle comme étant « d'une autre culture », il ne semble pas qu'elle considère qu'une intervention interculturelle, à proprement parler, puisse exister pour autant. En effet, dans sa manière de dégager du sens de la situation, il apparaît que, pour elle, un problème qui met en scène un enfant « d'une autre culture », ne commande pas nécessairement une intervention différente d'un autre problème qui serait plus « pédagogique » pourrions-nous dire. Cet enfant était « *comme les autres* », confie-t-elle, « *Pour moi, ça ne changeait rien qu'il soit d'une autre nationalité, absolument rien* », « *Pour moi, c'est l'adulte qui crée le climat et qui anime. Moi, je créais un climat où tout le monde était égal, où tout le monde s'entraidait et où tout le monde partageait. Lui, il a embarqué dans la « gang » comme les autres, pas différent des autres* », semblant renvoyer par là à l'idée que, pour elle, il n'y a pas d'intervention qui serait particulièrement « sensible » aux enfants « d'une autre culture ». Ainsi, tout porte à croire qu'elle a le souci de considérer *tout le monde pareil*, un peu comme si c'était là sa conception même de la « différence » qui se dégageait. Pour elle, tous les enfants sont « égaux » et il n'y a

pas lieu que certains soient traités différemment. La « différence » culturelle n'appelle pas un traitement spécifique; elle ne justifie pas une prise en compte particulière dans sa manière d'aborder le problème.

Nous sommes consciente que cette analyse que nous faisons de cette situation singulière pourrait porter à confusion. En effet, il est possible qu'il soit préférable parfois de ne pas à tout prix faire d'un problème qui survient (ici le rejet) un problème lié à la culture afin de ne pas « ostraciser » les enfants dans leur différence. En ce sens, l'idée, pour Éva, de voir le problème qui survient comme en étant un qui aurait pu arriver à n'importe quel enfant de la classe n'est pas un mal en soi. Par contre, il nous semble que c'est lorsqu'on le replace dans la logique globale d'action de cette enseignante qu'on comprend que sa manière de traiter un problème qui met en scène un enfant « d'une autre culture » va davantage dans le sens d'une uniformisation des différences que dans celui d'une prise en compte de cette spécificité comme d'une « composante » de son intervention.

Cette conception de la différence associée à l'uniformité du traitement semble influencer la façon qu'a Éva de « poser » et de « résoudre » le problème, pour employer les mots de Schön (1983). Pour cette enseignante, le problème consiste dans le fait que cet enfant est *retiré* par rapport aux autres enfants, ce qui, selon elle, n'est en rien lié au fait qu'il soit « d'une autre culture ». N'est-ce pas d'ailleurs ce dont rendent compte ses propos quand elle nous dit que ce n'était *pas en raison de son ethnie* que les enfants *n'allaient pas trop vers* lui, mais parce *qu'il sentait le pipi?* Ici, Éva ne nous apparaît pas problématiser la situation comme pouvant être « interculturelle », sa conception de la différence ne lui permettant pas de le faire. *« Il y en a d'autres à qui ça pouvait arriver aussi »* de sentir l'urine, précisera-t-elle en ce sens, insistant par là pour nous dire que ce problème de rejet n'a rien à voir avec un enfant dont on pourrait dire qu'il est « différent culturellement ».

Par ailleurs, Schön (1983) avance que la résolution d'un problème se fait en résonance avec la manière dont il est posé, c'est-à-dire que la manière dont un problème est réglé dépend de la manière dont il a été interprété initialement. En conséquence, l'intervention qu'Éva met en place pour contrer ce problème d'isolement de l'enfant est cohérente avec sa manière de le poser : il ne s'agit pas d'une intervention dont on peut dire qu'elle prend en compte le fait que l'enfant soit « d'une autre culture ». En effet, elle dira ne pas avoir été influencée par le fait que le père *soit d'une autre nationalité,* avoir à prévenir un parent que son enfant sent l'urine étant d'emblée *très embêtant* et *embarrassant,* et cela, *que ce soit n'importe qui.* Ne problématisant pas la situation dans sa spécificité « interculturelle », son intervention va dans le même sens, c'est-à-dire qu'elle ne peut pas être considérée plus « interculturelle » que sa manière de poser le problème comme tel.

Ainsi, à partir du moment où Éva choisit de nous parler de cet enfant, elle insistera, tout au long de son récit, pour nous dire qu'il ne s'agit ni d'un problème qui touche particulièrement tel enfant, ni qu'elle tient compte du fait que cet enfant soit « d'une autre culture » dans son intervention. Tout se passe comme si, en abordant cet enfant comme tout autre enfant, Éva nous amène du même coup du côté d'une conception où l'agir interculturel n'existe pas comme tel, où l'Autre « d'une autre culture » est tellement considéré *comme les autres* qu'il en perd son existence spécifique d'enfant « d'une autre culture », dont une des caractéristiques est d'être « d'une autre culture ».

Le récit de Sylvie : toi, tu es quoi?

> J'ai une histoire qui est arrivée il y a deux ans. C'était une petite fille haïtienne, adoptée à trois ans. C'est une petite fille qui n'a pas eu le choix, je dirais.... Elle était très possessive, très dominatrice, leader, mais pas positive du tout. Il fallait que ça se passe comme elle voulait. Elle était très « brimante » vis-à-vis des autres. Elle comprenait que si je donnais de l'attention aux autres, je lui en enlevais à elle.... J'avais le même comportement avec elle que j'aurais eu avec n'importe quel autre enfant dans les mêmes circonstances. Mais à partir du moment où j'ai su que sa journée était totalement influencée par le premier contact émotif qu'on avait, ça été très important pour moi....
>
> Cela a pris du temps avant que les parents développent le lien de confiance qu'il fallait avec moi pour être capables de s'ouvrir à l'histoire personnelle de leur petite fille et à leur histoire à eux aussi. Ce n'est pas toujours facile l'histoire d'adoption et c'est toujours très intime. Donc cela a pris du temps. Au début du mois de novembre, il y a eu la première rencontre d'évaluation. À ce moment, j'ai eu une petite porte entrouverte, mais c'est seulement avant Noël que j'avais une meilleure idée du portrait global de la petite. Mais ces informations-là, c'est pendant les premières semaines que j'en aurais eu besoin pour adapter mes interventions et pour bien réagir. Quand je repense à tout le temps que j'ai perdu entre le moment où elle est entrée dans la classe et le mois de novembre, tout ce temps où j'ai eu à gérer la problématique qu'elle m'a posée, ces deux mois où j'ai tâtonné, où j'ai essayé toutes sortes d'affaires... jusqu'au moment où j'ai connu l'origine de cette problématique. Et même, j'ai fait des grosses gaffes parce que j'ai été sévère, j'ai fait toutes sortes de choses que je n'aurais pas dû faire comme ça. Avoir su, je n'aurais pas fait ça comme ça. Car une fois que j'ai su, je pouvais interagir de manière plus efficace, plus judicieuse, ou plus intelligente.... Mais ces deux mois-là, c'est du temps précieux que j'ai perdu à essayer de modeler quelque chose avec elle....
>
> Lors de la rencontre d'évaluation, au début novembre, j'ai posé des questions aux parents et tranquillement, ils m'ont donné des petites réponses. C'est quoi l'histoire? Comment j'interagis, moi, avec votre petite fille? Ils se sentaient prêts à répondre. Ils ont commencé à me raconter son histoire de vie et on a pris un autre rendez-vous pour continuer. Je pense qu'au départ leur idée était de ne pas en parler. C'est là où je leur ai dit : « Vous ne pouvez pas ne pas en parler, c'est un trop gros morceau. » Ils voulaient qu'on la considère comme tout le monde et ils trouvaient que s'ils commençaient

> à tout raconter, on n'allait plus la considérer comme tout le monde. « On pourra la considérer comme tout le monde quand elle sera grande, qu'elle sera une adulte et qu'elle se sera reconstruite intérieurement. Mais là, elle est toute désorganisée. » ...
>
> Pendant cette année-là, je n'ai pas parlé d'Haïti du tout. Elle ne voulait rien savoir d'Haïti de toute façon. Elle n'était même pas prête à en parler. Elle était partie à trois ans.... Cette petite fille-là, elle a beaucoup évolué au cours de l'année. Je pense qu'à partir du moment où les parents ont accepté de me dire, de partager avec moi son histoire de vie, mes interventions étaient plus adaptées et ça l'a aidée à grandir. Sans vraiment lui dire : « Je suis au courant, tu n'as pas eu une vie facile, je vais t'aider », je le mentionnais, mais de manière très floue. »

Sylvie et l'intervention interculturelle

Si nous tentions d'interpréter ce sur quoi le récit de Sylvie nous éclaire, il nous semble que nous pourrions parler d'une « sensibilité » dans le rapport à l'Autre que cette enseignante établit avec l'enfant considérée par elle comme étant « d'une autre culture ». Tout porte à croire que, pour Sylvie, l'enfant dont il est question dans ce récit est certes une enfant « d'une autre culture », mais également un individu qui mérite qu'on le considère comme tous les autres. Il nous semble ainsi qu'il s'agisse là d'une enseignante qui établit un rapport avec un individu plutôt qu'avec une culture.

Perçus comme une contrainte au départ, les parents et les informations qu'ils détiennent au sujet de leur fille deviendront une ressource pour elle dans le rapport à l'Autre qu'elle désire établir avec l'enfant « d'une autre culture ». Il semble ici que l'espace que s'accorde l'enseignante pour agir, cette marge de manœuvre qu'elle se donne pour « créer une différence » auprès de l'enfant « d'une autre culture », est en quelque sorte modulé par elle en fonction de ce qu'appelle la situation spécifique, partant de la compréhension qu'elle s'en donne. Cette modulation de l'espace d'intervention nous apparaît témoigner d'une certaine sensibilité au contexte, inhérente à la conception du savoir pratique de Schön (1983), en ce que l'enseignante définit ici son intervention de manière interactive, à mesure qu'elle avance dans la situation problématique, dans tout ce qu'elle a de plus singulier, se donnant ainsi une « théorie du cas particulier » (Schön, 1983). En agissant sur les contraintes au moment où elles se présentent, elle se crée un espace d'intervention sur mesure, espace qui devient habilitant pour elle et qui lui permet ainsi de s'engager dans un rapport à l'Autre « d'une autre culture ». Sylvie a besoin des parents pour « avancer » dans la situation. Pour ce faire, elle élargira donc son espace d'intervention jusqu'où elle juge nécessaire de le faire, un peu comme si elle se donnait le pouvoir d'action dont où elle a besoin pour être en mesure d'établir le rapport souhaité à l'enfant « d'une autre culture ».

Qu'en est-il alors du rapport à l'Autre qu'il est possible d'établir dans de telles conditions? Nous avons mentionné que cette enseignante se distinguait par

la sensibilité dont elle témoignait envers l'enfant « d'une autre culture » dont elle nous parle. Plus spécifiquement, tout se passe comme si cette sensibilité s'exprimait dans la manière de problématiser et de résoudre la situation, qui tient compte à la fois du fait que l'enfant soit « d'une autre culture » et du fait qu'elle soit en même temps une élève dans une classe, incluant les exigences d'intervention que cela suppose. En effet, même si, pour Sylvie, cette petite fille *n'est pas comme tout le monde* compte tenu de son histoire et du temps passé à l'orphelinat, elle cherche à lui faire adopter des comportements plus adéquats. *« On pourra la considérer comme tout le monde quand elle sera grande, qu'elle sera une adulte et qu'elle se sera reconstruite intérieurement. Mais là, elle est toute désorganisée. Ça ne fait pas si longtemps qu'elle est là, elle a besoin de nous pour modeler un comportement social très différent de celui qu'elle a connu »* expliquera-t-elle en ce sens. Ainsi, dans ce rapport qu'elle établit ici avec l'Autre, la culture est présente, bien qu'on en tienne compte comme une spécificité à laquelle on ne peut se soustraire parce que « constitutive » de l'enfant : on en prend acte, pourrions-nous dire. En fait, *c'est de montrer l'ouverture*, pour reprendre les mots que Sylvie utilisera ailleurs dans son récit.

Ne pourrait-on pas alors considérer que la sensibilité à l'Autre dont fait preuve cette enseignante et qui l'amène à aborder l'enfant à la fois comme étant « d'une autre culture » et « comme les autres » peut témoigner d'une certaine compétence qu'elle lui reconnait? Ne pas voir l'Autre comme un produit de sa culture ne revient-il pas, dans une certaine mesure, à le percevoir comme « capable » d'agir sur celle-ci et donc comme compétent dans le sens où l'entend Giddens (1987)? Avec ce récit, tout se passe un peu comme si on avait l'illustration que, dans un rapport à l'agir interculturel, aborder l'Autre comme un individu, un « sujet à part entière », et lui reconnaître une compétence pouvaient être liés. Par exemple, le fait que Sylvie prenne soin, une fois au courant de *l'histoire de vie* de la petite fille, de réinterpréter la façon de réagir de cette enfant en fonction de ces nouvelles informations, ne témoigne-t-il pas d'une certaine compétence qu'elle lui accorde d'avoir, en elle, ce qu'il faut pour être en mesure d'adopter *un comportement social très différent de celui qu'elle a connu* avant? Ainsi, Sylvie adapte son intervention à la spécificité d'enfant « d'une autre culture » de l'élève, rendant ainsi possible l'établissement d'un rapport à l'Autre « d'une autre culture » à l'intérieur duquel l'individu occupe l'avant-plan et la culture, l'arrière-plan; un rapport, somme toute, intersubjectif.

DISCUSSION : AUTOUR DE LA NÉCESSITÉ DE « PRENDRE ACTE » DE LA SPÉCIFICITÉ CULTURELLE

Avec le récit d'Éva où la situation rencontrée est problématisée et résolue comme un problème pédagogique et non comme un problème « interculturel », tout se passe comme si Éva mettait entre parenthèses le concept même de différence culturelle et ainsi ramenait le problème auquel elle est confrontée au « vivre ensemble » dans la classe. Une telle façon, chez elle, de concevoir

les différences nous amène, plus largement, à nous questionner quant à l'intervention qu'une telle conception peut engendrer et quant au rapport à l'Autre qu'elle permet ou non d'établir. Abdallah-Pretceille (2003) signale que, pour établir un rapport à l'Autre, il est nécessaire d'entrer en relation avec cet Autre et de le « re-connaître » comme un « sujet à part entière », « dont une des caractéristiques est de se présenter ou d'être perçu comme membre d'un groupe culturel » (p.14). Éva, tout au long de son récit, se refuse à considérer cet enfant comme « différent culturellement »; elle ne prend pas acte de cette spécificité chez lui dans sa problématisation de la situation ni dans la résolution de celle-ci. Cette spécificité n'« entre » pas, à proprement parler, dans sa délibération et celle-ci ne nous donne pas accès à un rapport à l'agir interculturel, un rapport à l'Autre qui tient compte de la spécificité culturelle. Il nous apparaît ainsi que c'est sur un champ relevant du positionnement de l'acteur par rapport à la prise en compte de la différence culturelle et son impact sur la façon d'aborder l'Autre « d'une autre culture » que ce récit nous permet ici d'ouvrir.

Tel que nous l'avons souligné plus tôt, les discours officiels en matière d'éducation ont opéré un passage « de l'interculturel à la citoyenneté » (Conseil supérieur de l'éducation, 1998), passage qui aux yeux de certains, risque de mener à une certaine banalisation des enjeux spécifiques à la diversité culturelle et à l'immigration. En choisissant de ne pas problématiser ni de résoudre la situation à laquelle elle est confrontée en prenant acte du fait que l'enfant dont il est question est « différent culturellement », n'est-ce pas un peu sur cette « banalisation » qu'Éva nous éclaire? Dans un contexte où l'accent est mis sur le vivre-ensemble par les discours officiels en matière d'éducation, peut-on penser qu'on voit là à l'œuvre, chez Éva, un discours qu'on voudrait « politiquement correct » compte tenu de ce passage de l'interculturel à la citoyenneté qui mise plus sur ce qui rassemble que sur ce qui différencie? S'il nous est impossible de dire si Éva s'inscrit résolument dans une telle perspective, on relèvera néanmoins qu'une telle manière d'agir auprès de l'enfant, en uniformisant sa différence, voire même en la niant, l'empêche vraisemblablement de s'engager dans une relation avec cet enfant « d'une autre culture ». Il nous semble même que le fait d'aller dans ce sens limite la portée du rapport à l'Autre qui est au cœur de l'interculturel repensé d'Abdallah-Pretceille (1996, 1999, 2003).

Le récit de Sylvie, quant à lui, nous permet de voir où peut mener, lorsqu'il est établi, un rapport intersubjectif à l'Autre « d'une autre culture ». C'est autant la sensibilité à l'Autre dont fait montre cette enseignante, c'est-à-dire sa manière de prendre acte de la spécificité d'enfant « d'une autre culture », que sa sensibilité au contexte, c'est-à-dire sa manière d'aborder les situations problématiques en contexte spécifique, qui permettent l'établissement d'un tel rapport. En effet, ces deux éléments nous paraissent rendre possible une intervention à l'intérieur de laquelle l'aspect davantage « culturel » de l'identité de l'enfant est accueilli par l'enseignante comme faisant partie de lui et

comme « mobilisable » par lui, compte tenu de la compétence d'acteur qu'elle lui reconnaît par ailleurs. Nous sommes ici, nous semble-t-il, en présence de cette idée d'une culture pouvant être « mise en scène », « bricolée » en fonction des contextes, tel que le met de l'avant le paradigme de l'altérité (Abdallah-Pretceille, 1996, 1999, 2003). Cet autre extrait du récit de Sylvie en témoigne d'ailleurs : *« Je pense que c'est la même chose avec les différences culturelles. Il y a des enfants qui veulent le souligner parce que c'est une façon de se démarquer. Mais ça dépend aussi beaucoup de la personnalité de l'enfant, de qui il est comme individu, comme enfant. Est-ce qu'on a un enfant qui a une tendance à exprimer facilement ses affaires, à se faire voir, à se faire reconnaître? Il y a des enfants qui veulent passer inaperçus, qui veulent se fondre dans la masse, d'autres, non ».*

Pour Sylvie, cette enfant est une enfant avec une histoire singulière, qui appelle une intervention tout aussi singulière, mais elle est aussi, en même temps, une enfant dans une classe, dans un groupe. Ainsi, il nous apparaît que ce récit de Sylvie plaide en faveur d'un engagement des enseignants dans ce que nous pourrions appeler, à la suite d'Abdallah-Pretceille (dans Porcher et Abdallah-Pretceille, 1998), une « éthique de l'altérité », éthique qui

> ne peut plus se penser à partir de la logique du Même, mais à partir de « l'Autre » dans sa totale liberté et responsabilité.... L'éthique est justement cette rencontre de l'Autre comme Autre qui s'appuie sur une exigence de la liberté d'autrui et sur le respect de sa complexité, de sa non-transparence, de ces contradictions.... Toute dissymétrie dans la relation transforme les uns en acteurs, les autres en agents et entraîne une relation de pouvoir, réel ou symbolique, source en retour de violence potentielle ou exprimée (Abdallah-Pretceille, 1999, p.66-67).

Ainsi, quand on les compare, il semble que les deux récits présentés ici nous informent. En effet, alors qu'Éva semble davantage uniformiser les différences, Sylvie, quant à elle, en prenant acte de la différence dans son intervention auprès de l'enfant, nous paraît faire la part entre ce que nous pourrions associer à la tension entre la dilution et l'exacerbation des différences, telle que mise en évidence par Abdallah-Pretceille (1999). Sylvie prend acte de la spécificité de l'enfant dont elle nous parle et est en mesure, ce faisant, d'établir avec elle une relation intersubjective dans laquelle la culture est présente, bien qu'en arrière-plan. Elle dira d'ailleurs à un autre endroit dans son récit : *« C'est certain que je n'aurais pas les mêmes interactions avec une petite Chinoise* [qui a été adoptée par des parents québécois] *qui est très très proche de sa culture d'origine et quelqu'un qui n'est absolument pas du tout au courant de la culture chinoise. Je ne peux pas interagir de la même façon ».* En ne niant ni n'exacerbant la différence, l'enseignante maintient une tension dynamique entre ces deux pôles. Elle individualise la relation qu'elle établit et chemine de concert avec l'enfant vers l'invention d'une solution adaptée à cette dernière en particulier, mais qui tient également compte du fait qu'elle doit être adaptée au cadre qu'impose le contexte dans lequel la situation problématique s'est manifestée, la classe.

Par ailleurs, dans la situation qu'elle nous raconte, Sylvie module son « espace d'intervention » en fonction de ce qu'appelle la situation. Dans cet espace élargi qu'elle se donne, Sylvie fait le choix de mettre à profit tous les éléments du contexte qui peuvent lui permettre d'établir une relation intersubjective avec l'enfant. Par exemple, elle juge avoir besoin de l'éclairage des parents pour être en mesure d'intervenir plus justement auprès de l'enfant; elle élargira donc son espace d'intervention jusqu'où elle considère nécessaire de le faire pour pouvoir établir un rapport avec cette enfant, définissant ainsi son intervention de manière interactive, à mesure qu'elle avance dans la situation problématique. Ainsi, grâce aux parents qui en viennent à accepter de parler de leur fille, elle entrera dans une connaissance personnalisée, voire intime de l'histoire de vie de cette enfant. D'ailleurs, cette connaissance, loin de l'utiliser pour stigmatiser l'enfant, elle la mettra au service de la relation. En effet, elle dira qu'à partir du moment où elle a compris, grâce à la rencontre avec les parents, que la relation à l'adulte était *primordiale* pour cette enfant, il a été *très important pour elle* d'en tenir compte et d'installer un climat *affectueux*, adaptant ainsi son intervention à cette enfant et à la connaissance intime qu'elle en a désormais. *« Il fallait que je fasse attention à la manière, aux mots choisis et aux émotions que je savais que j'allais brasser. Il fallait que je les reconnaisse et que je les anticipe ».*

Cette relation intersubjective ainsi établie, nous sommes portée ici à l'associer à cette idée de « rencontre » de l'Autre que propose Abdallah-Pretceille (1999) dans son paradigme de l'altérité, en tant qu'elle est une reconnaissance en autrui d'un « sujet singulier » et d'un « sujet universel » (p.58). En effet, tout se passe donc comme si on acceptait là l'idée que l'enfant « d'une autre culture » est à la fois identique et différent (Abdallah-Pretceille et Porcher, 1996/2001), et qu'on lui reconnait la possibilité de mobiliser sa culture, compte tenu de la compétence d'acteur qu'on lui accorde.

CONCLUSION

Malgré l'existence d'encadrements relativement explicites du MEQ (1997a, 1998, 2001, 2003) dans le milieu scolaire, certains enseignants se montrent encore prudents, voire inquiets face à la diversification croissante des élèves. Quand on sait, comme on l'a vu avec le récit de Sylvie, où peut conduire un rapport à l'Autre qui prend acte de la différence, on ne peut pas ne pas s'inquiéter à propos des dangers possibles d'une tendance à l'uniformisation des différences. En effet, même si les orientations des programmes vont désormais dans le sens d'une éducation à la citoyenneté, il pourrait tout de même subsister, chez les acteurs scolaires, certaines ambiguïtés quant au statut à accorder à la diversité culturelle dans le cadre d'une telle éducation, surtout quand vient le moment d'intervenir auprès d'enfants « d'une autre culture ». C'est en ce sens, il nous semble, qu'on peut considérer que le récit d'Éva nous alerte : il serait dommage que l'éducation à la citoyenneté soit comprise par les praticiens comme la possibilité de faire l'économie de la prise en compte

de la spécificité des enjeux reliés à la diversité culturelle dans leur intervention auprès des enfants issus de l'immigration. Par ailleurs, il ne faudrait pas non plus que la prise en compte d'une certaine spécificité en vienne à signifier la spécificité d'une intervention, comprise comme une seule manière de faire pour tous les enfants « d'une autre culture », un peu comme une recette à appliquer. D'ailleurs, la relation à l'Autre que nous avons choisi de documenter en faisant reconstruire à des enseignants leur expérience de l'interculturel en classe à l'aide de des récits de pratique en est une mettant en scène un enfant « d'une autre culture ». Cependant, il nous semble que la précaution dont nous parlons plus haut, celle de prendre acte de la spécificité, pourrait également faire écho dans la pratique d'en enseignant en rapport avec un enfant qui vit avec un handicap physique ou intellectuel, qui présente une difficulté d'adaptation ou d'apprentissage ou qui vit avec une surcharge pondérale. Nous plaidons donc ici en faveur d'une intervention qui prenne acte de la spécificité, dans un esprit de promotion d'une pédagogie différenciée (Fresne, 1994; Perrenoud, 1997).

Finalement, il nous semble que ces récits peuvent également être appréciés en fonction de l'éclairage qu'ils nous offrent sur ce que peut constituer, pour un enseignant, être d'une « autre culture ». En référant à des conceptions différentes de ce que peut représenter, pour eux, être « d'une autre culture », ces enseignants nous ont alertée. En effet, il nous semble que cela pointe la nécessité d'entrer, autant en recherche qu'en formation, dans l'investigation de types particuliers d'interculturel, puisque, tel qu'ils en témoignent ici, être « d'une autre culture » peut ne pas renvoyer à la même réalité pour chacun. Prenons l'exemple de l'adoption internationale: ne pourrait-il pas être intéressant de se pencher plus spécifiquement sur le « bricolage » culturel des enfants de l'adoption internationale qui, de façon quotidienne, ont à gérer une tension entre une certaine ethnicité assignée, du fait de leur phénotype qui les associe à une ethnie, voire une culture particulière, et une ethnicité revendiquée, du fait même qu'ils ont été adoptés la plupart du temps en très bas âge et qu'ils grandissent dans un pays, auquel ils s'identifient, et qui n'est pas leur pays d'origine? Ne pourrait-il pas être intéressant de mieux comprendre la réalité de ces enfants afin d'éclairer la formation des enseignants qui ont de plus en plus à composer avec de tels enfants? On pourrait ainsi rêver au développement de recherches qui, au lieu de partir de la prémisse que le fait d'être « entre deux cultures » est potentiellement négatif pour les enfants, prendraient plutôt pour acquis qu'une double, voire une triple appartenance culturelle multiplie au contraire les possibilités, mettant du même coup en valeur l'invention dont les enfants peuvent faire preuve dans la construction de leur identité et dans la mobilisation qu'ils en font dans différentes situations, des recherches qui s'ancreraient dans la réalité contemporaine telle que la met en évidence l'anthropologie de la modernité, qui reconnaîtraient d'emblée un pouvoir d'action aux acteurs auxquels elles s'intéressent et qui leur offriraient l'occasion de prendre la parole.

NOTES

1. Le lecteur qui serait intéressé à lire la version intégrale de ces récits est invité à consulter le site internet qui les consigne (Audet, 2007).

RÉFÉRENCES

Abdallah-Pretceille, M. (1996). *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris : Anthropos. (Première édition 1986, Paris : Éditions de la Sorbonne)

Abdallah-Pretceille, M. (1999). *L'éducation interculturelle*. Paris : PUF.

Abdallah-Pretceille, M. (2003). *Former et éduquer en contexte hétérogène. Pour un humanisme du divers*. Paris : Anthropos.

Abdallah-Pretceille, M. et Porcher, L. (1996/2001). *Éducation et communication interculturelle*. Paris : PUF.

Amselle, J.-L. (1990). *Logiques métisses : anthropologie de l'identité en Afrique et ailleurs*. Paris : Payot.

Amselle, J.-L. (2001). *Branchements. Anthropologie de l'universalité des cultures*. Paris : Flammarion.

Appadurai, A. (2001). *Après le colonialisme. Les conséquences culturelles de la globalisation*. Paris : Payot

Audet, G. (2006). *Pour une « altérité en acte » : reconstruction et théorisation de récits de pratique d'éducation interculturelle en maternelle* (Thèse de doctorat inedited, Université Laval, Laval, Québec).

Audet, G. (2007). *Une altérité en acte*. Document inédit. Consulté à partir http://www.recitdepratique.fse.ulaval.ca

Augé, M. (1992). *Non-lieux. Introduction à une anthropologie de la surmodernité*. Paris : Seuil.

Augé, M. (1994). *Le sens des autres. Actualité de l'anthropologie*. Paris : Fayard.

Augé, M. (1997). *Pour une anthropologie des mondes contemporains*. Paris : Fayard.

Balandier, G. (1992). *Le dédale : pour en finir avec le XXième siècle*. Paris : Fayard.

Balandier, G. (2001). *Le grand système*. Paris : Fayard.

Camilleri, C. (1989). La communication dans la perspective interculturelle. Dans C. Camilleri et M. Cohen-Émerique (dir.), *Chocs de cultures : concepts et enjeux pratiques de l'interculturel* (p.363-398). Paris : L'Harmattan.

Camilleri, C., Karstersztein, J., Lipianski, E.M., Malewska-Peyre, H., Taboada-Leonetti, I. et Vasquez A. (1999). *Stratégies identitaires*. Paris : PUF.

Conseil des relations interculturelles. (2000). *Forum sur l'intégration et la citoyenneté. Avis présenté au ministre des relations avec les citoyens et de l'Immigration*. Montréal, QC : CRI.

Conseil supérieur de l'éducation. (1998). *Éduquer à la citoyenneté : Rapport sur les besoins de l'éducation 97-98*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.

Desgagné, S. (2005). *Récits exemplaires de pratique enseignante. Analyse typologique*. Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.

Desgagné, S., Gervais, F. et Larouche, H. (2001). L'utilisation du « récit » en tant que mise en discours d'une « pratique »: son potentiel pour le développement professionnel des enseignants et autres éducateurs du monde scolaire. Actes du colloque, *Possibilité de la mise en discours de pratiques pour le développement professionnel des enseignants*. Présentation au 13e Congrès international de l'Association mondiale des sciences de l'éducation (AMSE). Sherbrooke: Université de Sherbrooke.

Fresne, R. (1994). *La pédagogie différenciée : mode d'emploi*. Paris : Nathan.

Giddens, A. (1987). *La constitution de la société*. Paris : PUF.

Glaser, B.G. et Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine.

Glissant, E. (1990). *Poétique de la relation*. Paris : PUF.

Helly, D., Lavallée, M. et McAndrew, A. (2000). Citoyenneté et redéfinition des politiques publiques de gestion de la diversité. La position des organismes non-gouvernementaux québécois. *Recherches sociographiques*, XLI (2), 1-29.

Laplantine, F. et Nouss, A. (1997). *Le métissage*. Paris : Gallimard.

McAndrew, M. (2001). *Immigration et diversité à l'école. Le débat québécois dans une perspective comparative*. Montréal, QC : Les Presses de l'Université de Montréal.

Ministère de l'Éducation de Québec (MEQ). (1997a). *Intégration scolaire et éducation interculturelle. Politique*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation de Québec. (1997b). *Réaffirmer l'école*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation de Québec. (1998). *Intégration scolaire et éducation interculturelle. Plan d'action.* Québec, QC : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation de Québec. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise, éducation préscolaire, enseignement primaire.* Québec, QC : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, de Québec. (2003). *Programme de formation de l'école québécoise, enseignement secondaire, premier cycle*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.

Perrenoud. P. (1997). *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*. Paris : ESF.

Porcher, L. et Abdallah-Pretceille, M. (1998). *Éthique de la diversité et éducation*. Paris : PUF.

Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner*. New York, NY : Basics Books

Schön, D.A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco, CA : Jossey Bass.

GENEVIÈVE AUDET est chercheure postdoctorale à la Chaire de recherche du Canada sur l'Éducation et les rapports ethniques de l'Université de Montréal. Titulaire d'un doctorat en psychopédagogie, elle s'intéresse plus particulièrement à la relation éducative en contexte de diversité culturelle, aux relations école-famille-communauté et à la formation initiale et continue des enseignants en éducation interculturelle.

GENEVIÈVE AUDET is a postdoctoral researcher and the Canadian Research Chair on Education and ethnic relations at the Université de Montréal. A PhD holder in educational psychology, she is interested in educational relations in contexts of cultural diversity, in school-family-community relations and in the basic and continuing training of teachers in intercultural education.